

L'insegnamento dell'italiano nella scuola materna ed elementare italiana «Maria Montessori» di Barcellona*

Giuseppa Lulli, Alessandro Magoga, Silvana Dossi

Abstract

This article outlines teaching activities carried out at the Italian School in Barcelona, for the teaching of Italian as a second language.

The above experiences involved students whose first language is either Spanish or Catalan.

The first part describes, in outline, how the teaching of a second language through games increases the comprehension and speaking of Italian at nursery school (children of 3-4-5 years of age).

The second part explains the techniques used in introducing primary school students (children of 6-7 years of age) to reading and writing skills. The acquisition process should take students from a state of non-understanding to a state of zero uncertainty.

The third part outlines how students attending primary school (children of 8-9-10 years of age) express themselves through writing. The children reached a good development of speaking, reading and writing skills and enjoyed experimenting different ways of communicating by writing texts and poems.

Gli alunni dei due ordini di scuola posseggono come L1 per la maggioranza il catalano o il castigliano e solo pochi bambini l'italiano.

Per questo motivo uno degli obiettivi prioritari è l'insegnamento dell'italiano orale e scritto come L2.

Una prima alfabetizzazione a livello orale avviene a partire dai tre anni nella scuola materna e solo ai sei anni, in prima elementare, si avvia il processo di apprendimento della lettura e della scrittura, contemporaneamente alle altre due lingue: catalano e castigliano.

Questi processi si sviluppano in una scuola materna a tempo pieno strutturata per laboratori e centri d'interesse ed in una scuola elementare a tempo pieno (trilingue), strutturata per moduli e laboratori.

* Sebbene questo articolo sia concepito collettivamente, le 3 parti in cui si divide vanno attribuite rispettivamente a Giuseppa Lulli «Costruzione dell'espressione orale in lingua italiana per bambini di 3, 4 e 5 anni»; Alessandro Magoga «Tecniche di avvio alla lettura e alta scrittura in lingua italiana per bambini di 6-7 anni» e Silvana Dossi «Esercitazioni di arricchimento del vocabolario e articolazione della lingua italiana per bambini di 8, 9 e 10 anni».

VISIT...

LANZAROTE
Caliente.COM

Le due scuole seguono gli «Orientamenti» e i «Programmi» educativi e didattici previsti dall'ordinamento vigente in Italia.

Gli insegnamenti vengono impartiti in un'ottica multiculturale e con carattere di continuità tra i due ordini di scuola e tra la primaria e le scuole medie superiori e in continua osmosi con l'ambiente culturale e linguistico circostante.

Non essendoci altri modelli di riferimento simili impegnati nell'insegnamento della lingua italiana come L2, l'attività educativa assume un carattere sperimentale proprio, che di anno in anno serve da base per ulteriori approfondimenti pedagogico-didattici.

Come esempio dell'attività condotta durante gli anni scolastici, vengono proposte tre esperienze riferite alla scuola materna e al primo e al secondo ciclo della scuola elementare:

- a) costruzione dell'espressione orale in lingua italiana per bambini di 3, 4 e 5 anni;
- b) tecniche di avvio alla lettura e scrittura in lingua italiana per bambini di 6 e 7 anni;
- c) esercitazioni di arricchimento del vocabolario e articolazione della lingua italiana per bambini di 8, 9 e 10 anni.

1. Costruzione dell'espressione orale in lingua italiana per bambini di 3, 4 e 5 anni

La scuola dell'infanzia italiana di Barcellona, in riferimento ai Nuovi Orientamenti del 1991, promuove «la formazione integrale dei bambini dai 3 ai 6 anni, nella prospettiva di soggetti liberi, responsabili ed attivamente partecipi alla vita della comunità locale, nazionale ed internazionale» ed inoltre si impegna concretamente a fare in modo che gli alunni acquisiscano il sufficiente bagaglio linguistico atto ad agevolare il loro successivo inserimento nella scuola elementare italiana. Si attua ciò operando in un'ottica multiculturale e quindi nel rispetto delle altre lingue e relative culture presenti (catalano, castigliano).

La scuola è organizzata in tre sezioni omogenee per età (3, 4 e 5 anni), però, dal 1993, si opera per classi aperte: gli alunni dalle 9,15 alle 12,15 sono divisi in piccolo, medio, grande gruppo, per livello di apprendimento o centri d'interesse. Nella scuola operano tre insegnanti di L1 italiana che collegialmente elaborano la programmazione educativa e didattica e definiscono i progetti che fungono da sfondo integratore dell'attività annuale. I docenti, nel rispetto delle loro specifiche competenze ed interessi, durante la loro riunione settimanale programmano l'azione didattica da attuare con gli alunni.

Gli alunni in piccolo gruppo (mass. 14 elementi) frequentano settimanalmente i seguenti laboratori:

— per l'educazione al suono ed alla musica;

- grafico pittorico manipolativo;
- lettura drammatizzazione creazione di storie.

In grande gruppo (max. 34 elementi) i bambini vengono coinvolti in:

- esperienze psicomotorie in palestra;
- gioco simbolico di ruoli e manipolativo nel Paese delle Fate (spazio diviso per angoli ludici);
- uso interattivo del video.

In medio gruppo (max. 20 elementi) partecipano all'attività di astrazione e logica (attività individuali a tavolino).

In gruppo ridotto (max. 5 elementi) vengono coinvolti in conversazioni in italiano. Questa importante attività, per carenza di personale, può purtroppo coinvolgere solo i bambini di 5 anni.

Altre attività previste dalla programmazione sono: giochi liberi e guidati in terrazzo, teatro delle insegnanti e degli alunni, teatro delle ombre, teatro dei burattini.

Le diverse esperienze degli alunni sono sempre accompagnate dall'uso della lingua italiana. Le insegnanti normalmente si esprimono in italiano, ricorrendo all'uso della lingua materna dell'alunno (castigliano o catalano) in situazioni emotivamente importanti per il bambino, per ottenere un miglior contatto personale. Inoltre, si ricorre alla traduzione in situazioni in cui la comprensione e la produzione del messaggio verbale sono importanti ai fini dell'attività da svolgere; per esempio, quando un bambino di 5 anni non italiano parlante, al primo anno di frequenza della scuola italiana, è coinvolto in una discussione nel gruppo dei coetanei, in questo caso il ridotto vocabolario attivo e passivo ne impedirebbe la corretta partecipazione.

È in questo contesto che vede l'alunno protagonista «del fare» che avviene l'apprendimento dell'italiano come L2.

Tale apprendimento quindi è basato su di una glottodidattica di tipo ludico, fondata tanto sul gioco quanto sulla pluralità dei linguaggi.

Concludendo, possiamo dire che un bambino di L1 castigliano o catalano di tre anni nel primo anno di frequenza svilupperà interesse, attenzione, comprensione verso la lingua italiana; possederà un vocabolario passivo italiano adeguato alla comprensione delle attività proposte; mentre la produzione verbale si limiterà alle canzoni, filastrocche, richieste semplici riferite alla vita quotidiana, ai saluti. Da notare però che questa produzione non è molto diversa dalla produzione di un bambino italiano parlante della stessa età: la spiegazione può forse risiedere negli usi linguistici e nell'egocentrismo che caratterizzano questa età.

Lo stesso alunno, visto a 4 anni, presenterà una comprensione maggiore, riuscirà per esempio a seguire la lettura di storie di due-tre pagine. Inoltre, la sua produzione linguistica includerà poesie, brevi racconti di semplici storie

illustrate in sequenza, di esperienze personali, canzoni, l'uso della lingua per descrivere una immagine, per dirigere l'azione altrui.

Al terzo anno di frequenza il bambino di 5 anni possederà un vocabolario passivo molto ampio, anche se, purtroppo, non abbiamo i mezzi né il tempo per quantificarlo: possiamo solo dire che gli permette di seguire la lettura di una storia di sei pagine mentre il vocabolario attivo gli permette di relazionarsi con la comunità italiana della scuola nella vita quotidiana, di dirigere i personaggi di una storia, di raccontare una storia di quattro sequenze attraverso una versione qualitativamente non diversa da quella prodotta in L1, di poter esprimere giudizi e formulare ipotesi, di riportare esperienze, di cantare, di recitare poesie.

Di seguito si riportano alcune delle attività e dei materiali che vengono utilizzati per l'apprendimento dell'italiano nella nostra scuola dell'infanzia.

GIROTONDO: cantare filastrocche su melodie semplici spesso ripetitive unisce le caratteristiche della filastrocca a quelle del ritmo, della danza, della corporeità rivelandosi una delle attività più complesse e complete di cui il bambino è capace.

Rappresenta un mezzo di apprendimento linguistico pur rispettando ed esprimendo la gioia e la vitalità dei bambini. Alcuni di essi sono costituiti da TPR (*Total Physical Response*).

CANTARE: oltre al repertorio tradizionale comune si creano testi inerenti al centro di interesse del momento. Ciò conduce ad un ampliamento mirato del linguaggio, non raggiungibile con il solo uso delle canzoni tradizionali che spesso presentano un lessico ripetitivo e avulso o lontano dalla realtà degli alunni. Si dà la preferenza alle canzoni che si collegano alla gestualità, al ritmo, al movimento di tutto il corpo e di parti di esso, ai diversi suoni che il corpo può produrre (battere le mani, i piedi) utilizzati per rinforzare voci verbali indicanti azioni. Si sottolinea inoltre l'arricchimento interculturale che ne può derivare (canti familiari, rituali folcloristici).

FILASTROCCHES: devono il loro successo al ritmo che le muove ed al fatto che legano la parola al gesto, al movimento. Sul piano linguistico costituiscono una preziosa ginnastica acustico-articolatoria che aiuta ad impostare ed a fissare nuovi schemi melodici e sonori.

POESIE: sul piano formale la poesia è accento, ritmo, musicalità, rima, assonanza, ecc. Essa possiede dei tratti che la fanno amare dai piccoli. Non si tratta di un'esperienza meramente linguistico-comunicativa ma anche di un'esperienza estetico-espressiva. In termini di contenuti e dignità artistica siamo ad un livello superiore rispetto alla filastrocca. Per facilitarne l'apprendimento si usa collegare il testo con disegni o foto poste in sequenza. Alcune volte è possibile utilizzare scarabocchi a significato o disegni dei bambini. Con il supporto delle immagini e a volte dei gesti i bambini apprendono poesie a memoria, le recitano.

GIROTONDO LINGUISTICO: il nome è dovuto al fatto che uno dopo l'altro vengono coinvolti tutti i partecipanti. Ogni alunno partecipa ponendo le domande e fornendo le risposte, la partecipazione diretta è legata al passaggio di un oggetto (es. tamburello da suonare). La voglia di usare lo strumento fa passare in secondo piano la paura di esporsi davanti al gruppo dei più timidi o insicuri e motiva il gruppo ad un esercizio linguistico ripetitivo e di non alto valore comunicativo.

ORDINI: comprensione di un messaggio verbale e capacità di unire il dire al fare. Presentano un alto valore comunicativo. I comandi relativi alla vita quotidiana scolastica sono tra le prime forme linguistiche apprese facilmente dai nuovi alunni.

TPR *Total Physical Response*, risposte fisiche totali, secondo Asher. Quando l'allievo reagisce ad uno stimolo linguistico mediante un'azione, questa risposta-azione riassume in sé istanze di sensorialità, motricità e bimodalità neurologica. Come direbbe Bruner: «dove prima c'era uno spettatore ci sia ora un partecipante». Es. apprendimento dei verbi.

Nella glottodidattica ludica l'azione è alla base di ogni intervento di insegnamento, di ogni aspetto dell'apprendimento.

DISEGNO: su lavagna bianca per pennarelli. Effettuato dall'insegnante è un utile supporto alla comprensione di un testo. La realizzazione di un personaggio, di un contesto, di un oggetto avviene partendo dagli elementi caratteristici. Ciò permette di attivare l'alunno spingendolo, attraverso il ragionare, il fare riferimento alle esperienze passate, a comprendere e quindi a cercare di esprimere linguisticamente ciò che il disegno una volta completato vuole esprimere. A volte il bambino indovina esprimendosi in lingua non italiana: l'insegnante, solo dopo aver coinvolto altri bambini nella ricerca della traduzione italiana del termine, effettuerà la traduzione corretta o semplicemente la sottolineerà rinforzandola verbalmente e collegandola al disegno compiuto.

INDOVINELLI GRAFICI: attraverso il disegno dei caratteri salienti di oggetti, animali, personaggi, espressioni del viso, i bambini si divertono ad indovinare il termine pensato dall'insegnante. È un utile gioco di rinforzo di produzione lessicale e di capacità rappresentativa.

DETTATO-DISEGNO: gli alunni disegnano ciò che l'insegnante descrive verbalmente, per la verifica, a livello di comprensione verbale, di forme, dimensioni, spazio, concetti topologici, termini lessicali. Permette la verifica del vocabolario passivo posseduto dal bambino, che a volte ancora non viene completamente utilizzato, causa l'insicurezza che caratterizza generalmente i bambini di questa fascia d'età. È presente un alto livello di attenzione al linguaggio, dato che l'interesse degli alunni diretto alla realizzazione del disegno è strettamente collegato alla corretta comprensione verbale.

DOMINO: ad immagini, per rinforzare le acquisizioni lessicali.

TOMBOLE: ad immagini, per rinforzare le acquisizioni lessicali e di forme verbali. Stimolano la produzione verbale del bambino che tira la tombola, che non deve far vedere l'immagine estratta ma comunicarla ai partecipanti verbalmente. I giocatori di rimando attivano la loro comprensione verbale durante il gioco e la loro produzione linguistica quando devono comunicare i contenuti della propria cartella in caso di vittoria.

ROLE-PLAY: è un gioco-esercizio che riproduce situazioni reali, si uniscono le parole ai gesti, agli oggetti, alle espressioni del viso in un contesto strutturato. Sul piano sociale si riproducono modelli culturali stranieri. **ROLE-TAKING** quando le azioni sono solo imitative, **ROLE-MAKING** quando sono partecipative (con assunzioni di ruoli e comportamenti complementari). Vengono realizzati soprattutto nella ludoteca.

DRAMMATIZZAZIONE: più che una forma teatrale vera e propria, va intesa come un gioco comunicativo destinato a condurre all'uso della lingua. Notevole importanza si dà al narratore (produzione orale) che dirige con il verbale l'azione dei protagonisti della storia stimolati nella comprensione orale e nella produzione linguistica inerente all'espressione dei personaggi.

TEATRO: di marionette, di ombre, con personaggi interpretati dalle insegnanti o dagli alunni. Buon catalizzatore di attenzione, permette di fissare la conoscenza di contesti nuovi o noti rinforzando la comprensione e la produzione del lessico, della struttura sintattica, dei modi di dire.

SIMULAZIONE: si mette in atto nella drammatizzazione, nel role-play, nel role-talking, nel role-making, nel teatro. È sinonimo di finzione, di gioco, poiché si separano le azioni dalle loro conseguenze naturali, si libera l'apprendimento e l'uso della lingua non nativa dalla tensione e dalla paura del ridicolo.

CARTE: ad una immagine. Usate per l'arricchimento del lessico, uniscono il significante al significato, riproducono anche parole grammaticali: i pronomi personali, gli articoli, aggettivi temporali. Si possono usare per formare brevi frasi o piccole storie ad immagini.

MIMICA: specialmente quella dell'insegnante è utile per rendere il significato delle forme linguistiche senza dover passare attraverso la traduzione in L1.

AMICO PAPPAGALLO: durante le conversazioni con i bambini l'insegnante-pappagallo offre il modello linguistico corretto del termine o della frase appena prodotta dal bambino; non si pretende la ripetizione, perché in quel momento si dà più importanza all'esigenza comunicativa dell'alunno.

A volte accade che i bambini ripetano autonomamente quanto detto dall'insegnante. In tal caso, oltre ad una esposizione passiva al modello corretto, si ottiene anche uno spontaneo esercizio di produzione. In alcuni contesti, quando una produzione linguistica corretta è fondamentale per la riuscita dell'attività, è il bambino a ricoprire il ruolo del pappagallo, cercando di ripetere verbalmente ciò che l'insegnante gli suggerisce in un orecchio. Per es., un bambino non italiano parlante di 4 o 5 anni chiede di poter assumere il ruolo del narratore all'interno di una drammatizzazione. Si risponde così ad una esigenza sociale del bambino e nello stesso tempo lo si esercita ad esprimersi in italiano per regolare l'azione altrui che fa da rinforzo immediato ad una produzione corretta.

CONVERSAZIONE: l'insegnante, parlando con il bambino, dovrà fare uso di domande aperte, cioè domande con una vasta gamma di risposte. Per es., «cosa potrebbe succedere?»: questa domanda permette al bambino di dare interpretazioni personali. Domande di sostegno sono usate per aiutare l'alunno a centrare il concetto. Le domande chiuse, in quanto prevedono poche risposte possibili, sono usate poco frequentemente, per es. in situazioni in cui occorre dirigere l'attenzione del bambino su particolari caratteristiche per aiutarlo a prendere in considerazione tutti gli elementi utili per produrre la sua risposta. L'insegnante usa, inoltre, domande stimolanti, che aiutano il bambino ad ampliare le sue risposte ed a mettere in luce le sue reali capacità (come «perché pensi questa cosa? perché hai fatto quest'altra?»). L'insegnante fornisce al bambino anche l'esperienza di prendere parte alla conversazione intervenendo con osservazioni e domande. È importante tenere sempre conto del fatto che la conversazione viene anche influenzata dalla relazione instaurata tra il bambino e l'adulto.

REGISTRATORE: il suo uso motiva il bambino alla produzione verbale. Ad esempio, viene usato a tale scopo nel racconto visivo, nel recitare poesie.

MICROFONO: usato collegato a degli amplificatori motiva la produzione linguistica del bambino, per esempio nel narrare una storia.

USO INTERATTIVO DEL VIDEO: si realizza in grande gruppo, partecipano bambini di 3, 4 e 5 anni, con modalità diverse.

Gli alunni di tre anni di solito si limitano ad osservare e ad ascoltare gli altri, ampliano il loro vocabolario passivo, apprendono il comportamento da tenere in questo contesto, allenano la loro capacità di attenzione e di rimanere fermi per mezz'ora. Gli altri partecipano più attivamente rispondendo con produzioni linguistiche alle stimolazioni dell'insegnante.

Il ruolo di quest'ultima è quello di bloccare, mediante il fermo immagine del telecomando, la cassetta in visione, per richiamare l'attenzione e

quindi la produzione linguistica degli alunni su particolari del contesto (colori, forme, suoni, rumori, luci), sulle caratteristiche dei personaggi (età, sesso, ruolo, sentimenti, espressioni, vestiti), sulla cronologia degli eventi (prima, dopo, durante, ora, stagioni) sulle espressioni, sui termini linguistici usati, sulle relazioni causali, ecc.

Il video è vissuto come una grande finestra sul mondo esterno, non sempre riconducibile all'interno delle mura della scuola. Viene usata la sua grande potenza catalizzatrice, per condurre l'attenzione degli alunni all'osservazione di mondi diversi a volte reali ma lontani, a volte fantastici, per stimolarli all'inerente produzione linguistica, per rinforzare le acquisizioni linguistiche pregresse. Inoltre, il parlato televisivo offre un'immagine abbastanza fedele delle varietà linguistiche in uso nell'Italia contemporanea, presentando vari modelli di lingua orale (italiano standard e varietà regionali, registro formale ed informale, lingua comune e sottocodici, ecc.). Il bambino è così esposto a modelli linguistici e culturali diversi da quello degli insegnanti. I video trattano tematiche riconducibili agli argomenti affrontati dalla programmazione didattica. Di solito la durata di 10 minuti di filmato impegna quasi mezz'ora di attività didattica. Sono stati utilizzati video della serie dell'Albero Azzurro (ideata per i bambini in collaborazione con l'Università di Bologna), filmati scientifici di Quark, video della serie *L'albero della vita* (corso di informazione sessuale per bambini), film di Walt Disney, *Pinocchio* di Comencini, *Ghostbusters*, cartoni animati moderni (*Tartarughe Ninja* e *Power Rangers*) inerenti al progetto di quest'anno sull'analisi critica del mondo dei giocattoli, film per ragazzi in generale.

Raccontare una storia

- 1) Scegliere la storia in base al contenuto che deve essere inerente all'argomento cardine della programmazione.
 - 2) Scegliere la storia in riferimento all'età degli alunni.
- **3 anni:** si preferiscono storie illustrate di quattro, cinque immagini in sequenza. I bambini vengono invitati, in gruppo, a produrre versi di animali, a mimare le azioni, le emozioni, i personaggi proposti nel racconto. L'attività è tesa a sviluppare la capacità di ascolto, la comprensione linguistica, il vocabolario passivo. I bambini accettano di cimentarsi in produzione linguistica solo se avviene in coro e in termini di gioco come, ad esempio, etichettare gli elementi di un'immagine, ripetere modi di dire o espressioni derivanti dal racconto.
- **4 anni:** si inizia leggendo storie di una pagina per poi via via aumentare la lunghezza del racconto, seguendo l'aumento della capacità di attenzione all'ascolto e del vocabolario passivo dell'alunno. Durante la lettura, l'insegnante riformula frasi troppo lunghe o con troppi elementi linguistici

nuovi, producendo frasi brevi (soggetto-predicato-complemento) adeguate alla capacità logica degli alunni. Importante per catturare l'attenzione dei giovani ascoltatori la capacità interpretativa dell'insegnante (per es., l'uso dei diversi toni di voci per i vari personaggi, per i sentimenti che accompagnano i diversi punti della narrazione). La lettura della storia è sorretta dalla mimica dell'insegnante, dal disegno sulla lavagna bianca, da TPR, da indovinelli grafici. Solo a lettura ultimata i bambini sono invitati ad osservare le illustrazioni che a volte accompagnano i racconti. La visione prematura limiterebbe l'interesse del bambino che viene così invece soddisfatta dall'ascolto della produzione verbale e dall'azione educativa dell'insegnante. L'osservazione dell'illustrazione viene all'ultimo utilizzata per rinforzare la comprensione di quanto raccontato.

- **5 anni:** l'aumento del vocabolario passivo e della capacità di attenzione e concentrazione permette di aumentare la lunghezza del racconto. La classe dei 5 anni, al termine di due anni di frequenza del laboratorio arriva all'ascolto ed alla comprensione di un testo lungo anche 6 pagine impiegando lo stesso tempo, circa mezz'ora.

Al termine del racconto i bambini sono condotti a drammatizzarlo. Alla fine dei 4 anni i bambini sono anche invitati a ricoprire il ruolo di narratore sino ad allora interpretato dall'insegnante. Il prestigio di tale personaggio è sottolineato dal fatto che il bambino è seduto su una sedia alta da cui domina la scena e che ha sul capo una corona, e a volte si avvale dell'uso del microfono collegato a un amplificatore. Il narratore sviluppa la propria produzione verbale, attività rinforzata dal fatto di dirigere le azioni dei personaggi, lungo lo svolgersi della storia; i bambini che drammatizzano sono spinti alla comprensione verbale e alla produzione linguistica del personaggio.

La verifica della comprensione del testo è data dalle attività che si realizzano durante la lettura — che costituiscono un continuo *feed-back* per l'insegnante — e dal fatto che, una volta terminato il racconto, i bambini cominciano: a scegliere i ruoli da ricoprire facendo riferimento alle caratteristiche essenziali; a sistemare i tavoli, le sedie in modo da rappresentare i vari contesti della storia, tenendo conto dei rapporti topologici e spaziali; a chiedere all'insegnante semplici oggetti atti a distinguere, travestire i personaggi. Inoltre, durante la recitazione, i bambini effettuano un controllo attivo sull'azione degli altri e per lo svolgimento corretto della storia.

Se un bambino ambisce ad interpretare il narratore ma non è in possesso dell'adeguato vocabolario italiano, l'insegnante lo aiuta come amico-pappagallo. A volte anche bambini di 5 anni possono ricoprire tale ruolo. Altro tipo di verifica di comprensione del racconto è la ricostruzione della storia attraverso immagini sequenziali.

Le storie utilizzate sono favole di La Fontaine, di Rodari, di Lodi o di altri autori per l'infanzia.

Attraverso le storie, i bambini aumentano la loro comprensione (vocabolario passivo) e produzione linguistica (vocabolario attivo). Apprendono parole nuove, modi di dire e nozioni di tempo.

Inventare una storia

L'anno scorso la classe dei cinque anni è stata impegnata nella realizzazione di un libro (testo ed illustrazioni) contenente una storia inventata dagli stessi alunni. Il lavoro, durato 5 giorni, ha avuto inizio con la proposta da parte dell'insegnante di creare una storia da pubblicare come un vero libro da parte di un editore. I bambini, entusiasmatisi dall'idea, si sono impegnati a pensare ciascuno ad un personaggio da rendere noto il giorno dopo. Quel giorno erano presenti in classe 16 bambini e tanti sono stati i personaggi proposti. Il giorno seguente, scritti sulla lavagna i personaggi ed abbinata agli stessi una caratteristica incredibile, i bambini hanno cominciato ad inventare la storia. Ogni qual volta la narrazione si arenava l'insegnante poneva un problema legato a quel punto del racconto. Per la soluzione del problema i bambini erano invitati a far entrare in gioco dei personaggi non ancora menzionati.

Così è nato *Viaggio supercronico*. I bambini, dopo aver drammatizzato il proprio racconto, sono stati impegnati per tre giorni nella produzione di disegni atti ad illustrare il libro. Gli alunni sapevano raccontare la storia alternandosi all'improvviso nella narrazione — ciò denotava come tutto il gruppo avesse partecipato alla fase della creazione. Inoltre, quando la storia venne pubblicata in occasione della festa di S. Jordi — a distanza quindi di tre mesi — i bambini, dopo una semplice lettura in classe del libro, furono capaci di narrarla a casa ai loro genitori e, a detta di molte mamme, i bambini sapevano «leggere» l'intero testo — leggere tra virgolette perché non erano in possesso di tale tecnica ma dimostravano di possedere di maniera attiva il linguaggio usato nella narrazione. Il libro ha vinto il 1° premio tra le 23 scuole partecipanti (castigliane, catalane, francesi ed inglesi). Da notare che durante i lavori sia l'insegnante che i bambini erano all'oscuro del concorso legato alla partecipazione dell'iniziativa «Los niños escriben un libro en la escuela» promossa dalla casa editrice P.A.U. La motivazione fortissima per i bambini era quella di vedere stampata una loro storia in un libro vero come quelli venduti in libreria e letti dagli adulti.

Racconto visivo

Viene presentata all'alunno una storia per immagini in sequenza. Al momento della presentazione le figure non sono ordinate logicamente. Il bambino, come primo compito, dovrà riordinarle secondo un filo logico. Quindi, individuato il significato centrale della storia, deve narrarla. Dopo il racconto spontaneo del bambino, l'insegnante racconta la storia in forma più complessa e chiede poi all'alunno di ripetere una seconda volta il racconto. La lingua usata è l'italiano. Solo in una terza versione il bambino è invitato ad

usare la L1 (castigliano o catalano). La motivazione è di registrare una versione per la mamma o il papà.

L'obiettivo della prova è di valutare la capacità di strutturazione logico-linguistica del racconto in forma esplicita in italiano L2. Inoltre, si valuterà la narrazione, sia in base ad una prima versione (racconto spontaneo del bambino), sia in base ad una seconda versione (dopo l'ascolto del racconto dell'insegnante) che ha come obiettivo l'analisi del miglioramento, se verificatosi, nella produzione linguistica dell'alunno. Questa modalità da una parte permette al bambino di verificare la comprensione del racconto e d'utilizzare strutture linguistiche nuove, dall'altra rende possibile all'insegnante il controllo delle diverse modalità con cui viene riformulata, nel tentativo di cambiarla, la forma linguistica. Si può constatare quindi come essa venga integrata con il contenuto logico in un tessuto narrativo. Le prestazioni dell'alunno sono valutate in base ai seguenti criteri:

- a) capacità di ordinare le sequenze;
- b) capacità di trovare il concetto centrale della storia;
- c) capacità di ragionare (consapevolezza delle relazioni, giustificazione di un giudizio, individuazione di problemi, riflessioni e conclusioni);
- d) capacità di proiezione (nelle sensazioni altrui, nelle relazioni altrui);
- e) capacità di fare riferimento a dei particolari;
- f) capacità di esplicitazione narrativa: uso di registro descrittivo o registro narrativo.

Per questa prova viene usato il registratore.

Risultato: i bambini in generale riordinano in maniera corretta le immagini, nella prima esposizione trovano il concetto centrale della storia, usano un registro descrittivo, con una o due semplici frasi illustrano l'immagine; non si proiettano nei personaggi, fanno poco riferimento ai particolari. Nella seconda versione il registro diviene di tipo narrativo, fanno maggior riferimento ai particolari, pongono un maggior numero di relazioni causali, si proiettano nei personaggi.

La 3ª versione in L1 si mostra nella sostanza uguale alla 2ª in italiano L2.

2. Tecniche di avvio alla lettura e alla scrittura in lingua italiana per bambini di 6-7 anni

L'acquisizione del programma di lingua italiana per i primi due anni della scuola elementare presuppone dei prerequisiti che, come abbiamo visto, vengono in genere forniti dalla frequenza alla scuola materna.

Potremmo suddividere l'intero programma di lingua in tre grandi blocchi dalle caratteristiche diverse:

1. Processi di acquisizione strumentale della capacità di leggere e di scrivere, vale a dire leggere in forma chiara, sicura e ben impostata, collegare il

A questo secondo ciclo si può arrivare attraverso due modalità:

1. Con richiesta esplicita, come può essere fatto a scuola;
2. Provocando i bambini nella lettura, perché arrivino a leggere per il piacere di farlo e con degli obiettivi il più possibile chiari.

Alla prima modalità corrisponde una *lettura* che definiremo *intensiva*.

Si affronta il testo sotto la stretta guida dell'insegnante e gli si presta una particolare attenzione con l'obiettivo di una comprensione profonda e dettagliata. Un altro degli scopi è quello di addestrare gli studenti nelle strategie di lettura. Per questo è consigliabile l'utilizzazione di testi brevi e di un livello adeguato (libro di lettura).

Si tratterà di esercizi del tipo:

- individua all'interno del racconto quante volte compare una certa parola (azione, qualità);
- ricerca le parole che non conosci e comprendine il significato con l'aiuto del dizionario, oppure estrapolandolo dal contesto;
- individua gli aggettivi e scrivi il loro contrario o ricerca i sinonimi di alcune parole.

La lettura intensiva fornisce così ai bambini gli strumenti affinché la lettura diventi più rapida, di più facile comprensione e dia piacere.

Questo è l'obiettivo principale di una *lettura estensiva*, quel modo cioè di affrontare la lettura che dovrebbe portare il bambino a leggere per il piacere di farlo, per soddisfare degli interessi propri, né più né meno che un adulto.

Non una comprensione dettagliata, ma il fatto di ricavare dal testo il significato che le parole vogliono trasmettere.

Con un lavoro costante, che può essere svolto soprattutto nei momenti extrascolastici, si potrà passare al bambino il messaggio che «leggere è bello».

Il lavoro che viene svolto con la «biblioteca di classe» entra in contatto con la lettura estensiva.

Ad ogni libro viene assegnato un numero (di diverso colore a seconda della collana a cui appartiene) per facilitare il momento della registrazione per il prestito. A turno, ogni quindici giorni, due bambini della classe sono incaricati di fare i bibliotecari. In un apposito quaderno vengono registrati tutti i movimenti in entrata e in uscita.

È opportuno ricordare sempre che «si impara a leggere leggendo».

La seguente attività afferisce in primo luogo alla sfera del parlato, della comunicazione orale, ma, come vedremo, coinvolge anche quelle della scrittura e dell'ascolto.

La comunicazione orale in classe avviene secondo differenti livelli:

- tra compagni in modo informale;
- tra compagni nei lavori a coppie con la guida dell'insegnante;

- tra compagni nei lavori in gruppo con la guida dell'insegnante;
- tra tutta la scolaresca e l'insegnante.

Detta attività, utilizzata per la comunicazione orale in lingua italiana, è chiamata «Oggi vi parlo di...»

I bambini che espongono un argomento in pubblico prestano molta più attenzione:

- al messaggio da comunicare;
- alla scelta delle parole;
- alla forma in cui viene strutturato il messaggio.

Si tratta di un lavoro centrato sul contenuto, con un'attenzione, nella fase preparatoria, all'accuratezza, alla forma. È un lavoro con il quale i bambini imparano a parlare più fluentemente, utilizzando la lingua in una situazione reale.

Ogni bambino si preparerà a casa, per poi esporlo alla classe, un discorso su di un argomento a piacere riguardante una persona cara, un animale, un oggetto, un viaggio, un interesse al quale è particolarmente affezionato.

Dopo aver scelto il soggetto dell'esposizione si passa ad una fase in cui redige per iscritto il discorso (di 5 o 10 minuti al massimo) che verrà poi corretto assieme al maestro.

Il bambino diviene perciò «correttore attivo», ricercando essenzialmente:

- errori a livello grammaticale e sintattico che possono impedire la comunicazione;
- errori di costruzione dei periodi o dell'impostazione di tutto il discorso.

Il giorno stabilito, il bambino presenta ai suoi compagni quello che ha portato e gli altri pongono delle domande sull'argomento.

Durante l'intervento una telecamera riprende l'alunno che parla; questo servirà in un secondo momento per rivedere e analizzare in dettaglio dove eventualmente ci possano essere stati degli errori nell'esposizione e perciò correggerli. Si tratta di ricercare essenzialmente quegli errori ricorrenti che vengono dalla L1 (del singolo o generalizzabili all'intero gruppo) e che permetteranno di organizzare per la classe o individualmente degli esercizi atti a correggerli. Allo stesso modo, si potranno utilizzare in un secondo momento le esposizioni per delle composizioni scritte su quello che gli alunni ricordano degli interventi dei compagni.

In questa attività si ritrovano ampiamente tre delle quattro abilità definite come proprie di un insegnamento della lingua: scrittura, parlato, ascolto.

La forte motivazione che muove i bambini (il fatto che possano, ad esempio, portare a scuola un animale al quale sono affezionati e parlarne) e la personalizzazione dell'intervento, li anima in primo luogo a scrivere e poi ad

esprimersi, a parlare davanti ai loro compagni. I quali, a loro volta, devono ascoltare ciò che dice il loro amico.

Con questa dinamica, anche chi di solito parla poco è «costretto» ad esprimersi, ad esporsi, a vincere quella timidezza che può essergli propria e che lo blocca.

3. Esercitazioni di arricchimento del vocabolario e articolazione della lingua italiana per bambini di 8, 9 e 10 anni

Gli obiettivi di questa parte sono:

- riflettere sull'educazione linguistica in questa fascia d'età e in un contesto plurilingue;
- apportare alcuni esempi ed esperienze pratiche di lavoro con i bambini, che illustrino come portiamo a termine l'educazione linguistica in lingua italiana.

Il lavoro che qui si presenta, si articolerà in cinque punti:

1. Una brevissima introduzione di carattere generale;
2. Attività per l'arricchimento lessicale;
3. Tecniche per scrivere poesie con i bambini;
4. Scrittura di testi;
5. Riflessione sulla lingua.

Si tratta solo di alcuni esempi illustrativi, che non intendono né potrebbero esaurire l'esposizione di tutte le attività didattiche che si realizzano a scuola, ma che rappresentano soltanto alcuni aspetti ritenuti particolarmente significativi.

Introduzione

Insegnare lingua italiana in una scuola trilingue richiede una particolare disponibilità a verificare in continuazione il proprio lavoro, alcune solide convinzioni, dei punti di riferimento teorico e una buona dose di costanza, nel senso che i risultati tardano un po' più che altrove e, a volte, è necessario tornare indietro di qualche passo.

Per molti dei nostri alunni l'italiano rappresenta la seconda o terza lingua e nessuno ha la necessità di impararlo: per giocare, per comunicare, per esprimere le loro esigenze e le loro emozioni, posseggono altri strumenti. L'insegnante può solo cercare di motivarli; d'altra parte, l'insegnamento in un contesto trilingue, presenta anche dei vantaggi, nel senso che questi bambini possiedono un'elasticità mentale e una capacità di passare da una situazione all'altra e di adattarsi a nuove situazioni, che sono più difficili da trovare in bambini monolingui.

Attività per l'arricchimento lessicale

È vero che «il lessico non è altro che la periferia della lingua», ma è pur vero che ricchezza di lessico è ricchezza di idee, che un concetto nasce quando ho le parole per esprimerlo, che, come diceva Saussure, il nostro pensiero è una nebulosa finché non arriva la lingua a definirlo.

Non a caso il dittatore del libro di Orwell, 1984, ordina ad una commissione di esperti della lingua di creare un linguaggio nuovo che riduca al minimo le parole: egli sa che, riducendo al minimo il linguaggio, si riduce anche la possibilità di pensare.

La competenza lessicale è quindi da incrementare nella scuola, attraverso un lavoro sistematico e programmato, la lettura dell'insegnante e la comunicazione orale. C'è una gran quantità di esercizi e di giochi che servono ad incrementare questa competenza:

- giochi di parole: catene di frasi, di parole, rime, ricerca di zeppe, cambio di vocale, gimcana, acrostici, tipogrammi, conclusione di parole, frasi con iniziali seguendo uno schema proposto;
- sinonimi e contrari;
- polisemia;
- omonimi;
- suono e grafie;
- famiglie di parole;
- suffissi e prefissi: della lingua italiana, greca e latina, prefissi arbitrari.

Del resto, l'attività di arricchimento e approfondimento del lessico, più proficua quando si parte da un'esperienza che i bambini hanno vissuto, è verbalizzata in loco o a distanza e comunque, da significati verbali nati nel contesto in cui opera il bambino.

Anche l'uso del vocabolario è necessario ma il più delle volte il significato dei termini così appresi si dimentica in breve tempo. È invece molto più utile cercare di scoprire insieme il significato delle parole, vedere da dove derivano, confrontarle con le altre lingue, cogliendo tutte le occasioni che si presentano giorno per giorno.

Un altro modo per arricchire la competenza lessicale è la lettura di libri: ai bambini piace moltissimo ascoltare la maestra che legge (recita) un libro. L'importante è che sia un buon libro e se è un po' difficile da un punto di vista lessicale ancora meglio: il termine nuovo non preoccupa se diventa elemento di ricerca in un contesto.

A partire poi dall'interesse suscitato dalla lettura dell'adulto, è opportuno poter disporre di una biblioteca nella scuola dove i libri siano tutti alla vista: «il libro per i bambini vive molto sulla copertina», come sostenuto da R. Denti.

Quando si parla con i bambini, la lingua deve essere stimolante e non adeguarsi sempre a loro, in modo che l'alunno, attraverso la curiosità e la necessità di informarsi, possa crescere culturalmente.

Poesia

Val la pena insegnare ai bambini a scrivere poesie, perché li porta ad amare la letteratura, a scoprire i propri sentimenti, a giocare con le parole; perché costituisce, un valido strumento per consolidare ed approfondire i diversi aspetti della lingua, ma soprattutto perché le loro poesie sono belle e si leggono volentieri.

La terza è la classe ideale per approfondire un lavoro di questo tipo, perché i bambini dominano ormai la tecnica della scrittura e sono ancora molto spontanei.

Quando per la prima volta si propone di scrivere una poesia a bambini di otto anni, accettano la proposta con entusiasmo, a dieci/undici anni rispondono che è difficile, che non ne sono capaci.

Essenzialmente le poesie che si scrivono in classe sono di tre tipi:

- a) Poesie composte secondo un metodo proposto dal poeta americano Kenneth Kock e sperimentato prima a New York, poi in Francia e dal 1978 anche in Italia in tre scuole di Genzano, vicino a Roma. Questo metodo consiste nel portare i bambini a scoprire le proprie capacità immaginative, a dire le cose in una forma particolare per ottenere determinati effetti senza preoccupazione per la rima.
- b) Poesie composte seguendo uno schema strutturale ricavato da un'altra poesia, cambiandone il contenuto.
- c) Poesie in rima, oppure no, su un argomento specifico (per esempio la luna, i bambini). In questo caso prima leggiamo in classe una decina (o più) di poesie scritte su questo argomento da autori diversi.

A livello strettamente linguistico, quest'attività permette a tutti i bambini di scoprire le innumerevoli possibilità della lingua; un arricchimento lessicale nella misura in cui li obbliga a fare delle scelte; consente ad alcuni di consolidare le strutture della lingua; fa sì che usino la metafora, l'anafora, l'ossimoro: non importa se non sanno come si chiamano, avranno tempo per impararlo; intanto, adesso le usano.

Scrittura di testi

A scrivere un testo s'impara. E non è semplice, perché la lingua scritta, anche nel caso di una voluta semplicità e brevità, richiede delle scelte, ci obbliga a tener conto della persona che riceverà o leggerà il testo, a dire cose che potremmo risparmiare parlando.

Tutto questo con bambini di otto, nove e dieci anni non è scontato.

L'insegnante di scuola elementare deve fornire al bambino gli strumenti per comunicare con chiarezza e con una gamma di funzioni che lui spontaneamente già usa, ma, prima di tutto, deve togliere l'ansia che si prova davanti ad una pagina bianca e alla preoccupazione del «che cosa scrivo? perché?» in modo che si avvicini alla scrittura con serenità ed interesse. Come?

Attraverso la manipolazione di testi conosciuti, esercizi svolti collettivamente ed individualmente. È molto utile, ad esempio, scrivere una frase o un brano sostituendo parole con altre di significato equivalente od opposto; riscrivere un breve testo partendo dalla fine; cambiare l'inizio di una storia; sostituire sequenze narrative di una storia modificando il resto; cambiare la persona che narra (dalla prima alla terza o viceversa); riscrivere il testo dal punto di vista di un altro personaggio...

Dopo tutta una serie di esercizi di questo tipo, il bambino si avvicina con tranquillità alla scrittura ed il contenuto, reale o fantastico che sia, non lo preoccupa più. Superata questa fase si possono presentare, particolari tecniche espressive che il bambino può far sue e riutilizzare quando compone i suoi testi: così nascono le fiabe inventate, i testi descrittivi e narrativi, le lettere, i resoconti.

Sono sempre gli stessi testi a venir riproposti in terza, quarta e quinta, ma con un successivo approfondimento in verticale.

Un'ultima riflessione riguarda la necessità e l'utilità di leggere un brano per analizzarlo e ricavarne eventualmente la struttura, stando però molto attenti a non compromettere la voglia di leggere successivamente il libro (magari bellissimo) da cui il brano è tratto, per associazione con esercizi di lettura e comprensione noiosi e ripetitivi.

Riflessione sulla lingua

La lingua è una realtà basata su una strutturazione logica ben precisa e su fenomeni sociali; e la riflessione sulla lingua è un aspetto fondamentale della formazione linguistica globale.

Ora ci si chiede: quale grammatica devo proporre? Possibilmente, quella che considera la lingua come «oggetto culturale che ha come sue dimensioni quella del tempo storico, dello spazio geografico, dello spessore sociale» (Programmi '85) e comunque una riflessione sulla lingua che abbia come punto di partenza il testo orale e scritto e che sia ricca di esempi.

La riflessione si rivolge in un primo momento all'area dei significati (semantica), tenendo in considerazione il piacere che provano i bambini a giocare con la lingua, a scoprire relazioni tra forma e significati, a costruire catene di parole, a fare la «storia delle parole», a cercare come si dice una parola in altre lingue.

Successivamente ci si dedica ai modi d'uso della lingua come strumento più completo d'espressione (pragmatica), per soffermarsi poi ad osservare i legami fra le parole in un enunciato (sintassi) e infine il funzionamento delle singole parole.

